

Die Entwicklung von Sprachspielen in kindlicher Kommunikation

1. Vorbemerkung: Thematische Abgrenzung

Unter der Bezeichnung "Sprachspiele" werden in der Literatur zum Spracherwerb gewöhnlich standardisierte Formate mit mehr oder weniger vorgegebenen Inhalten zusammengefaßt, etwa Witze, Rätsel, Fangfragen, Spott- und Neckroutinen, Spitznamen, Reime, Verse, Lieder, Metaphern, Sprichwörter und ähnliches, d.h. im wesentlichen ein Spiel mit sprachlichen Elementen und Beziehungen in überlieferten Formen.

Erwartungsgemäß machen diese Formen nur einen sehr geringen Anteil am Gesamtvorkommen sprachlicher Formen im kindlichen Sprachgebrauch aus. Weit häufiger dagegen läßt sich in der Kommunikation zwischen Kindern ein spontaner, spielerischer Umgang mit Sprache beobachten, der weniger stark standardisierte, aber dennoch durch besondere Erzeugungsregeln und -methoden angeleitete Sprachspiele generiert, in der Regel längere Episoden sei es der narrativen oder dramatischen Fiktion (sozialdramatisches Spiel, Rollenspiel), sei es des ritualisierten Disputs, der spielerischen Argumentation.

Beide Alternativen, also sowohl das Spielen in traditionellen sprachlichen Formen wie das spontane kindliche Spielen mit und durch Sprache, in einem spezifischen, noch zu erläuternden Sinn, sollen im folgenden in einer wenig orthodoxen Sprechweise unter der Bezeichnung "Sprachspiele" zusammengefaßt werden. Dabei sollen jedoch nur mündliche, interaktiv produzierte Formen erfaßt werden, lokal und momentan generierte Fälle der spontanen, wenn auch komplexen verbalen Tätigkeit eines Sprechers, der sich dabei auf entsprechende Zuhöreraktivitäten stützen können muß.

Der Sprecher muß im Sprachspiel die Multifunktionalität einer Äußerung, ihr expressives Potential erkennen und einsetzen. Indem er es ausschöpft, übernimmt er seinen Zuhörern gegenüber eine gesteigerte Verantwortung, nicht nur für seine Darbietung an kommunikativer Kompetenz, seine Fähigkeit zu interaktiv angemessenem Sprachgebrauch, sondern auch für eine besondere Begründung und Rechtfertigung seiner Äußerung, die über deren bloßen Inhalt hinausgeht. Fällt eine Äußerung in spielerischer und nicht (nur) in instrumenteller Absicht, so beansprucht der Sprecher für sie eine gewisse Erlebnisqualität, einen gesteigerten

gerten Erfahrungswert für den Zuhörer (Bauman 1975). Dabei bewegt sich der Sprecher zwar auf exponierten, aber doch auch abgesteckten Pfaden. Denn Sprachspiele sind durchaus kulturspezifisch. Es ist die Sprachgemeinschaft, die bestimmte sprachliche Merkmale auswählt und ihr Zusammenspiel als interaktive Ressource auszeichnet, anhand derer als spielerisch empfundenen Verhalten erzeugt werden kann.

Deshalb sollen im folgenden sowohl rein subjektive Ausdrucksformen individueller Kreativität ebenso aus der Analyse ausgeschlossen werden wie die "großen" Kunstformen mündlicher Überlieferung oder Realisierung, Märchen und Sagen etwa, die – wenn auch fragmentarisch – in der Interaktion zwischen Kindern vorkommen. Auch die dabei auftretenden Abgrenzungs- und Zuordnungsprobleme – etwa im Grenzbereich zur Improvisation in den weniger kanonisierten Aufführungsformen des zeitgenössischen Theaters oder zu individuellen und nur indirekt verbalisierten Phantasien, die im kindlichen Spiel großes Gewicht haben, sollen dabei außer acht gelassen werden.

Nach dieser definitorischen Vorbemerkung und thematischen Abgrenzung sollen zunächst – ausgehend von klassischen Sprachspieltypologien – einige Ergebnisse aus der Untersuchung der Entwicklung dieser Formen in der kindlichen Kommunikation kursorisch dargestellt werden. Die Widersprüchlichkeit der empirischen Evidenz und unaufgelöste theoretische Kontroversen über die Natur der in Sprachspielen zur Geltung kommenden Fähigkeiten, seien sie sprachlicher, kognitiver, affektiver oder sozialer Art, werden anschließend als Anlaß, wenn nicht sogar als Motor eines Wandels von einer produkt- zu einer prozeßorientierten Perspektive interpretiert: Eines Wandels, nach dem Sprachspiele nicht länger nur als Text, als abgeschlossenes Ergebnis, sondern als Episode analysiert werden.

In dieser Perspektive werden Sprachspiele interaktiv generiert. Sie beziehen ihre Bedeutung aus der ablaufenden Sequenz, in die sie eingebettet sind, durch die kooperativen Handlungen aller Beteiligten und ihre reflexive Beziehung zum Kontext. Sprachspiele, in denen das Ereignis als organisierendes Prinzip wirksam wird, werfen ein neues Licht auf die vom einzelnen eingebrachten Fähigkeiten und erlauben eine angemessenere Rekonstruktion ihres Entwicklungsverlaufs.

2. Reime in linguistischer Analyse

Die Anfänge einer ernsthaften, wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Entwicklung von Sprachspielen bei Kindern liegen im Folkloristisch-Historischen. Dadurch erhielt das Gebiet von Anfang an gegenüber ande-

ren Feldern der Spracherwerbsforschung ein besonderes Aussehen. Es waren zunächst Sammlungen von Reimen, Sprüchen, Spielen, in erzieherischer Absicht für Kinder zusammengestellt, später auch Anthologien von empirisch in ihrer Interaktion beobachteten Sprachspielen (Opie/Opie 1959), die das Ausgangsmaterial für die Analyse bereitstellten.

Erst zu Anfang der 60er Jahre gelang es der Forschung, die "Trivialitätsbarriere" (Sutton-Smith 1970) zu überwinden und das gesammelte Material einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise zugänglich zu machen. Bahnbrechend und bis heute überaus einflußreich war dabei Piagets exemplarische Analyse des kindlichen Spiels und seiner Rolle in der kognitiven und moralischen Entwicklung des Kindes (Piaget 1932, 1946). Von Anfang an – auch dies ist ein besonderes Merkmal des Forschungsgebietes – sind die "großen" (philosophischen, psychologischen, psychoanalytischen und anthropologischen) Spieltheorien für das Forschungsinteresse bestimmend gewesen und geblieben.¹

Dabei dominierten zu Beginn funktional-psychologische Analysen, die über Ursprung und Funktion des kindlichen Spiels allgemein – seltener über die Entwicklung eines spezifischen Sprachspiels – reflektierten, z.B. über die Entwicklung der Witze und ihre Beziehung zum Unbewußten (Wolfenstein 1954). Erst allmählich kamen Distributionsanalysen hinzu, die das empirische Vorkommen von Sprachspielen in unterschiedlichen Kulturen, Altersgruppen, sozialen Schichten, Sprachregionen oder beiden Geschlechtern auf der Basis verschiedener Typologien untersuchten (etwa die Sammlung in Sutton-Smith 1972).

Es wurden dabei fast ebensoviel verschiedene Sprachspieltypologien entwickelt, wie Anthologien zusammengestellt wurden. Aber die analytischen Unterscheidungen, auf denen sie fußten, waren schon zur Beschreibung, erst recht zur Erklärung der Entwicklung von Sprachspielen noch recht wenig geeignet. In ihrer Analyse traditioneller Kinderreime, -sprüche und Verse und deren Rolle im Spracherwerbsprozeß unterscheiden Sanches und Kirshenblatt-Gimblet (1976) vier generellere Klassifikationssysteme, nach denen solche Anthologien häufig organisiert sind: die Art des Spiels, das sie begleiten, formale Merkmale der sprachlichen Organisation, Thematik, und Komplexität. Diese Klassifikationsmerkmale haben jedoch bezeichnenderweise keine prädiktive Kraft, d.h. sie erlauben es nicht, das Auftreten bestimmter Sprachspiele in spezifischen Kontexten vorherzusehen, bzw. umgekehrt in bestimmten Entwicklungsphasen auszuschließen.

In einer Erhebung von Reimen und Versen, die ca. 300 5- bis 14jährige Kinder in Austin (Texas) über einen Zeitraum von vier Jahren hinweg auf Befragen produzieren und reproduzieren konnten, bzw. beurteilten, fanden die Autoren einen auch für andere Sprachspiele durchaus typischen Entwicklungsverlauf. Die jüngsten der befragten Kinder verfügten über einzelne, in der Regel kurze und einfache Reime. In den darauf folgenden Jahren nahmen Anzahl, Länge und Komplexität der erhobenen Formen rapide zu. Das Repertoire der Achtjährigen markierte den Höhepunkt der Entwicklung mit einem Durchschnitt von 6 abfragbaren Reimen je Kind. Bis zum Alter von 11 Jahren kamen vereinzelt noch neu erlernte Reime hinzu. Danach scheint diese Form der Sprachspiele ihre Bedeutung für den kindlichen Sprachgebrauch fast völlig einzubüßen.

Sanches und Kirshenblatt-Gimblett fanden allerdings auch einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Reimformen und -inhalten einerseits, die Kinder einer bestimmten Altersgruppe bevorzugten, und einzelnen Komponenten des Sprachsystems andererseits. So überwogen bei den jüngsten Kindern noch Klangspielereien und ähnliche, am phonologischen System und seinen Regeln und Grenzen orientierte Reimformen. Bei den Schulanfängern standen zunächst grammatische, später auch semantische Kategorien im Mittelpunkt, während erst die achtjährigen Kinder auch soziolinguistische und kulturelle Angemessenheitsstandards in ihren Reimen und Versen thematisierten und einfachere Formen als ihrem Alter nicht angemessen ablehnten.²

Doch auch die Klassifikation der Reime nach rein linguistischen Kriterien ist wenig geeignet, die lokalen Bedingungen ihrer Erzeugung zu erhellen. Das Ergebnis wirft vielmehr neue Fragen auf. Wenn nämlich die empirisch vorgefundene Abfolge der Reimformen durch das vom Kind jeweils erreichte Niveau der Sprachbeherrschung determiniert ist, wie Sanches und Kirshenblatt-Gimblett annehmen, dann muß zusätzlich die große zeitliche Verzögerung erklärt werden, mit der einzelne Komponenten des Sprachsystems einerseits in instrumentellen Verwendungskontexten beherrscht und andererseits im spielerischen Sprachgebrauch dominant werden. Sind Reime und Verse etwa die Vorläufer eines autonomen "poetischen" Registers, ist ihr Entwicklungsverlauf deshalb vom basalen Spracherwerb relativ unabhängig? Oder stellen Sprachspiele eine besonders reflektierte und deshalb naturgemäß späte Form der Anwendung sprachlicher Regularitäten dar?

3. Metaphern, psycholinguistisch gesehen

An Fragestellungen wie dieser entzündete sich zu Beginn der 70er Jahre das Interesse der Psycholinguistik für Sprachspiele. Eine große Zahl vor allem experimenteller Untersuchungen war die Folge. Sprachspiele setzten eine bis zu einem gewissen Grad "bewußte" und "selektive" Form des Umgangs mit Äußerungen voraus, bewußter und selektiver zumindest, als es instrumentelle und referentielle Sprachverwendungskontexte erlauben. Von Cazden (1975) stammt die zutreffende Metapher, eine Äußerung verliere im Sprachspiel die ihr eigene Transparenz, die üblicherweise eine Mitteilung oder kommunikative Intention durch sie hindurchscheinen lasse. Mit ihrer momentanen Undurchsichtigkeit zwingt sie den Zuhörer, seine Aufmerksamkeit ausnahmsweise auf die Form der Äußerung selber zu lenken.

Diese Fähigkeit, im Sprachspiel über sprachliche Merkmale zu reflektieren, die eine mehr oder weniger explizite Regelkenntnis voraussetzt, gewann aus naheliegenden Gründen auch für die Spracherwerbsforschung der frühen 70er Jahre mit ihrer einseitigen Ausrichtung an Kompetenzfragen eine große Bedeutung. Dabei wurden Metaphern zu einem bevorzugten Forschungsobjekt. An den Analysen zur Entwicklung des figurativen Sprachgebrauchs und -verständnisses lassen sich jedoch gleichzeitig auch die Probleme eines experimentellen Zugangs zu Sprachspielen und die Grenzen der Aussagekraft seiner Ergebnisse belegen.

Untersuchungen aus den 70er Jahren (zusammengefaßt in Gardner 1980) hatten mehr oder weniger übereinstimmend ergeben, daß die Fähigkeit, Metaphern zu verstehen, eine relativ späte Errungenschaft in der Entwicklung eines Kindes ist. Abhängig vom Typus der Metaphern, die untersucht wurden, konnte ein kompetenter Umgang mit ihnen erst bei Kindern im Alter von 7 bis 12 Jahren — in Ausnahmefällen sogar erst danach — belegt werden. Beginnend mit den magischen Erklärungen, die 4- und 5jährige Kinder für den Zusammenhang zwischen beiden Polen der Metapher anboten, verlief die Entwicklung über vergleichende und assoziierende Erklärungen bei Schulanfängern zunächst zur Einsicht in die metaphorische Absicht und schließlich zu akzeptablen Umschreibungen der metaphorischen Bedeutung.³

Im Gegensatz dazu kummulierte in Beobachtungsstudien und in den tagebuchartigen Aufzeichnungen der Spracherwerbsforschung immer neue Evidenz für einen weit früheren — in der Tat mit kombinatorischem Sprachgebrauch fast gleichzeitig auftretenden — spontanen figurativen Sprachgebrauch.⁴ Dieser Gegensatz schien zeitweilig sogar die Form eines regelrechten Paradoxons anzunehmen, angesichts der Tatsache,

daß die metaphorische Kompetenz sich genau zu dem Zeitpunkt entwickeln sollte, zu dem spontane Metaphern aus dem aktiven Repertoire der Kinder praktisch verschwanden. Kritik an den experimentellen Untersuchungen machte manche Schwächen des Ansatzes deutlich: das Ausmaß, in dem metaphorische und andere sprachliche Leistungen (Identifikation der Referenten, Inferenzschlüsse, Formulieren von Erklärungen etwa) konfundiert waren; die Schwierigkeit, Vorwissen und kontextuelle Hinweise in der Versuchssituation zu kontrollieren usw. (Ortony u.a. 1978).

Andrerseits gelang es nicht, die Zweifel am metalinguistischen Status der metaphorischen Leistungen sehr junger Kinder auszuräumen. Selbst wenn feststeht, daß die figurativ verwendeten Ausdrücke im Sprachgebrauch des Kindes bereits einen stabilen Referenzraum einnehmen und nicht nur erratisch oder tentativ eingesetzt werden, müssen weitere Indikatoren auftreten (etwa gleichzeitiges Lächeln oder besondere Mimik), um die nicht-wörtliche Bedeutungsabsicht des Kindes gesichert erscheinen zu lassen.

Solche Beispiele treten allerdings z.B. im symbolischen Spiel der 2jährigen, erst recht im fiktionalen Rollenspiel der 3- und 4jährigen Kinder recht häufig auf. Der beobachtbare Rückgang des spontanen figurativen Sprachgebrauchs bei Schulanfängern sei dagegen, so Hakes (1982), sogar eher geeignet zu belegen, daß die Entwicklung von einem undifferenziert figurativen Verwendungsmodus der sprachlichen Ausdrücke am Anfang des Spracherwerbs zur Ausdifferenzierung eines im engeren Sinn "wörtlichen" Sprachgebrauchs fortschreite, auf dessen Hintergrund Schulanfänger Metaphern gewissermaßen "neu" einzuschätzen (wenn nicht zu vermeiden) lernten.

Die Kontroverse über die "wahre" Natur metaphorischer Fähigkeiten, die sich daran anschloß, ist bis heute nicht entschieden. Sie erzwang jedoch eine sukzessive Verfeinerung der Experimentalmethoden und eine fortlaufend präzisere Explikation des Begriffs der Metapher und der Testkriterien: was heißt es z.B., eine Metapher "wirklich" zu verstehen, bzw. zu produzieren; wie bewußt müssen, bzw. wie automatisch dürfen die beteiligten Wahrnehmungs- und Analyseprozesse verlaufen; wieviel Unterstützung durch den Kontext darf im Experiment erlaubt werden, ohne daß die Aufgabenstellung unterlaufen wird, bzw. wieviel kontextuelle Information kann unterbunden werden, ohne daß die Aufgabe ungewollt zu einer "metakommunikativen" Aufgabe gerät, in der die Absichten des Versuchsleiters selber erst einmal entschlüsselt werden müssen?

Dabei gelang es, eine Reihe von Faktoren zu identifizieren, die in der Produktion und Rezeption von Metaphern – hier stellvertretend für eine

Reihe anderer Sprachspiele – eine gewichtige Rolle spielen: So sind z.B. weder eine präzise lexikalische Kenntnis noch eine bewußte Wahrnehmung der Ausdrücke, die die Metapher zueinander in Beziehung setzt, notwendige Voraussetzungen dafür, das Sprachspiel als solches zu verstehen. Dagegen trägt fast jede Kontextinformation – besonders vor allem “natürliche” Verwendungskontexte – zu einer schnelleren und angemesseneren Verarbeitung der Metapher in Experimentalsituationen ebenso bei, wie zu ihrem früheren Auftreten im Spracherwerbsprozeß.

Diese Faktoren erklären allein schon einen Teil der zusätzlichen Erschwernis beim Umgang mit Metaphern in Versuchsanordnungen. Wichtiger jedoch scheint zu sein, daß für die Interpretation einer Metapher die Kenntnis der “üblichen” Verwendung ihrer beiden Begriffe zentral ist, d.h. die Kenntnis von kategorialen Grenzen, die der figurative Gebrauch der Ausdrücke zunächst verletzt, dann allerdings auch in einer ebenfalls “üblichen” Weise transzendiert. Mit dem Begriff “üblich” werden dabei sowohl dem Kind vertraute als auch normativ (positiv) sanktionierte Verwendungskontexte bezeichnet. Es sind also nicht nur im engeren Sinn linguistische, hier semantische Kategorien, sondern auch kognitive, ethnographische und andere, auf den Kontext bezogene, d.h. kommunikative und soziokulturelle Faktoren mit variierendem Gewicht bei der Erzeugung und dem verstehenden Nachvollzug einer Metapher (und ebenso anderer Sprachspiele) beteiligt. In anderen Worten: Metapher ist nicht gleich Metapher, so wenig wie die Experimentalsituation einer natürlichen Kommunikationssituation gleicht.

An dieser Stelle wird wiederum deutlich, weshalb die übernommenen Typologien, mit ihrer phänomenologischen Basis und ihren oft unklaren oder wechselnden Klassifikationskriterien, wenig geeignet sind, entwicklungstheoretische Fragestellungen anzuleiten, ja weshalb sie sogar dazu verleiten können, “Pseudoergebnisse” wie das vermeintliche Metaphern-Paradoxon zu erzeugen. Typologien sind im besten Fall text- und theoriebezogen, d.h. ergebnisorientiert. Sprachspiele dagegen sind kommunikative Episoden, sozial ko-konstruierte Ereignisse, vielfach determiniert, intersubjektiv entworfen und validiert; die Regeln ihrer Erzeugung sind nicht unmittelbar aus der sprachlichen Form zu erschließen.

4. Kognitive Entwicklungspsychologie der Witze

Außer der besonderen Aufmerksamkeit, die das Gelingen eines Sprachspiels sowohl beim Sprecher wie beim Hörer voraussetzt, dem gesteigerten Bewußtsein für den Vorgang, die sprachliche Handlung an sich, an dem die Untersuchungen zur Entwicklung metalinguistischer Fähigkeiten

ansetzten, gibt es noch ein weiteres, für Sprachspiele charakteristisches Merkmal, das ebenfalls in den frühen 70er Jahren mit einem vergleichbaren Forschungsaufwand bearbeitet wurde und eine weitere Welle wiederum experimenteller Analysen hervorbrachte. Es ist dies ihr im engeren Sinn kognitives Substrat.

An Sprachspielen ist immer eine iterierende, gleichsetzende, umkehrende, transformierende, kondensierende, negierende usw. Manipulation sprachlicher Elemente und Beziehungen beteiligt, sei es auf der phonologischen Ebene (z.B. in Klangspielereien), in der syntaktischen Struktur (wie in Ambiguitäts-Witzen), in der lexikalisch- oder logiko-semantischen Ebene (z.B. bei Wortspielen mit doppelter Bedeutung und Rätsel-Parodien mit unauflösbaren Inkongruenzen), sei es in bezug auf die Verwendungskontexte (etwa bei Verletzung der Angemessenheitsstandards in Sprachspielen mit tabuiertem Inhalt), oder in bezug auf die impliziten Annahmen (z.B. in den Virtualisierungs- und Faktizitätseffekten des soziodramatischen Spiels und der ritualisierten Beleidigungen, des verbalen Duells). Diese als logische Relationen beschreibbaren Operationen wurden von vielen Untersuchungen aufgegriffen, die an Piagets struktureller Entwicklungspsychologie orientiert waren.

Zum bevorzugten Untersuchungsobjekt dieser Experimente wurden sprachliche Witze (und in geringerem Maße auch Rätsel), vor allem deren Rezeption durch Kinder in verschiedenen Altersstufen und kognitiven Entwicklungsphasen. Über die Produktion von Witzen gibt es in dieser Tradition bezeichnenderweise nur sehr wenig Untersuchungen (vgl. etwa McGhee 1980). Wie schon in bezug auf Metaphern, so stellte sich auch hier die Fähigkeit, einen Witz zu verstehen, d.h. die zugrundeliegende lexikalische, syntaktische oder semantische Inkongruenz oder Ambiguität wahrzunehmen und aufzulösen, und/oder den Witz zu genießen, als relativ späte Errungenschaft heraus. Die kindlichen Fähigkeiten, in Experimentalsituationen mit "witzigem" sprachlichen Material umzugehen, näherten sich denen erwachsener Versuchspersonen in einer Abfolge von Stufen, die sich mit einiger Plausibilität auf die Entwicklung der zugrundeliegenden kognitiven Operationen, so wie diese von Piaget beschrieben worden ist, zurückführen lassen.

Schulanfänger verstehen und produzieren demnach auch "reine", d.h. nicht auflösbare Inkongruenzen als witzige Sprachspiele. Drittklässler bevorzugen Formen, die den Hörer vor Klassifikations- und Reklassifikationsaufgaben stellen. Auch hier sind phonologische Ambiguitäten am leichtesten (und damit am frühesten) aufzulösen, lexikalische leichter als syntaktische, und unter diesen oberflächenstrukturelle wiederum leichter und früher als tiefenstrukturelle – nach manchen Untersuchungen

die zuletzt genannten jedoch nicht vor dem Erwerb formal-operationaler Fähigkeiten zwischen dem 12. und 15. Lebensjahr (Shultz 1976).⁵

Auch hier stehen im Gegensatz zu diesen Ergebnissen die im Spracherwerbsprozeß früh auftretenden Formen spontaner, Heiterkeit erzeugender Sprachspiele, mehr oder weniger explizit beabsichtigter Regelbrüche und Inkongruenzen, sprachlichen "Unsinn", den Kinder häufig in vertrauten Kontexten generieren. Horgan (1981) listet eine Fülle solcher Fälle aus tagebuchartigen Aufzeichnungen über die sprachliche Entwicklung eines Kindes vom ersten bis zum vierten Lebensjahr auf.⁶ Auch hier ist es wie im Falle des figurativen Sprachgebrauchs schwierig, den kognitiven, bzw. metalinguistischen Status solcher Beispiele zu bestimmen: welche Regelkenntnis muß angenommen werden, damit aus der Anomalie ein beabsichtigter Regelbruch geschlossen werden kann, und wie läßt sie sich darüber hinaus belegen?

Noch deutlicher als bei den Metaphern tut sich zwischen dem Wissen über Rezeption und dem über Produktion von Witzen eine Kluft auf. Psychologische Annahmen über die Motivation eines Sprechers, sozialpsychologische Kriterien der Abgrenzung von Gruppen und Individuen, psychoanalytische Vorstellungen über die Beziehung der Witzinhalte zum Unbewußten z.B. werden mehr oder weniger ad hoc als erklärende Variablen bemüht, ohne daß die Regelmäßigkeiten, die der Generierung eines Witzes zugrunde liegen, dadurch erfaßt würden.

Ein Witz ist ein Vorgang, den ein Sprecher in einem bestimmten Kontext für eine Zuhörerschaft in Gang setzt. Im Witz treffen nicht nur zwei üblicherweise dissoziierte Elemente aufeinander, vielmehr wird ein gängiges, naheliegendes Interpretationsmuster durch das Sichtbarwerden eines zweiten – meist tabuierten Inhalts – in Frage gestellt. Es liegt auf der Hand, daß die zugrundeliegende Inkongruenz nicht etwa sprachlich repräsentiert sein muß. Jedes Spiel mit Formen, jede Abweichung von einer geteilten Norm, die in sozial akzeptabler Weise geschieht, kann unter gegebenen Umständen als Witz wirken. Das Hintergrundwissen der Beteiligten und ihre Interpretation der Situation sind für sein Gelingen zentral. Deutlicher noch als bei den Metaphern ist im Text nur noch eine abstrakte Formel der Interaktion dieser Bezugsgrößen enthalten, die typologisierende Ansätze so wenig wie experimentelle zu erfassen vermögen.⁷

5. Rätsel in ethnographischer Perspektive

Vielleicht lag es am oft beschworenen Geist der Zeit, d.h. in diesem Fall an der für die gesamte Sprachwissenschaft in den 70er Jahren so ein-

schneidenden Rückbesinnung auf pragmatische Fragestellungen, auf Sprachverwendungskontexte und auf die Absichten und Vorstellungen der sprechenden Subjekte – hier der untersuchten Kinder –, wenn sich auch in der Analyse von Sprachspielen allmählich eine Rückkehr zu Beobachtungsstudien durchsetzen konnte. Dennoch kann der inneren Dynamik des Objektbereichs mit ihren unaufgelösten und durch Verfeinerung empirischer Instrumente auch gar nicht auflösbaren theoretischen Kontroversen ein gewisser Einfluß dabei nicht abgesprochen werden. Auf jeden Fall setzte ein zunächst noch unauffälliger Perspektivenwandel ein, der schließlich zu einer radikalen Abkehr von text- und typologieorientierten Experimenten führte. Zunächst begannen ethnographische und soziolinguistische Analysen etwa um die Mitte der 70er Jahre verstärkt, Sprachspiele als eine kulturspezifisch definierte Tätigkeit, von anderen Formen des Sprachgebrauchs durch eigene Normen abgegrenzt und von den Sprechern auch als solche markiert, zu beschreiben.

Sprachspiele sind in dieser Perspektive ein besonderes Genre, eine Stil- oder Codeart, die zwar unterschiedliche Funktionen erfüllen kann (religiöse zum Beispiel, didaktische, mnemotechnische, künstlerische, unterhaltende, identitätszuschreibende oder statuserzeugende), dennoch aber als Selbstzweck praktiziert und inszeniert wird, ja werden muß, wenn sie andere Funktionen erfüllen können soll. Über ihre spezifische sprachliche Markierung und ihre formale Organisation hinaus sind für Sprachspiele ganz allgemein bestimmte Regelmäßigkeiten ihrer Erzeugung definitorisch, vornehmlich soziale Aspekte, ohne deren Berücksichtigung die Analyse der kognitiven Struktur und der linguistischen Form fehlgeleitet wird. Einige dieser Aspekte sollen am Beispiel der Entwicklung von Rätseln und Fangfragen dargestellt werden.

McDowell (1976) analysiert spontan auftretende Rätsel in der Interaktion dreier 5- bis 7jähriger Kinder mexikanischer Herkunft in Texas. In einer längeren Sequenz von Fangfragen, die allesamt Probleme der Bewegung und Bewegungsfähigkeit von Objekten (Tieren, Spielzeug, Maschinen, Möbel) betreffen⁸, erweisen sich die Rätsel als eine Gelegenheit für die mit Zweisprachigkeit konfrontierten Kinder, kulturell relevante Klassifikationssysteme in ihrer Konventionalität und Willkürlichkeit kennenzulernen bzw. einzüben.

Es handelt sich dabei um ein instruktives Spiel, in dem nicht nur kognitive Kategorien der Motilität verfeinert werden, sondern vor allem auch kulturelle Taxonomien ausgebildet, alternative Kategorisierungsschemata ausgetestet werden, und die Identität des Sprechers als eines kompetenten Mitglieds der Sprachgemeinschaft bzw. beider Sprachgemeinschaf-

ten dargestellt werden kann. Dabei eignet sich die kooperative Natur des Sprachspiels besonders zur konsensuellen Validierung der impliziten (sprachlichen, kulturellen) Normen und der vorgetragenen Identitätsentwürfe. Auf diesem Hintergrund lassen sich die vorgefundenen entwicklungsspezifischen Differenzen reichhaltiger als zuvor interpretieren:

Fünfjährige Kinder generieren Rätsel-Vorformen in Form akkurat deskriptiver Fragen, die mit einer vom Sprecher selbst erdachten Antwort aufgelöst werden können. Sie übernehmen von dem traditionellen Sprachspiel nicht viel mehr als das Format und demonstrieren ihr Wissen durchaus in der kooperativen Absicht, den Hörer die Auflösung erraten zu lassen. Sechsjährige dagegen scheinen die Rätsel eher als verwirrende Fragen zu verstehen, auf die willkürliche (Heiterkeit auslösende, Tabus berührende) Antworten gegeben werden. Für sie steht das Moment der Erzeugung sprechsituationaler Macht im Vordergrund, da sie jede denkbare Antwort übertrumpfen können.⁹

Erst allmählich versuchen die Kinder, ihre Fragen knapper und offener zu gestalten, nicht-zentrale Beschreibungen des Referenten zu geben und auf vielfältige Weise diejenige Ambiguität zu erzeugen, die dem Sprachspiel erst seinen Rätselcharakter verleiht. Siebenjährige Kinder bevorzugen feststehende Formulierungen aus dem traditionellen Fundus von Rätseln ihrer Sprachgemeinschaft. In dem Maße, in dem die Ambiguitäten, Homonymien, Inversionen, Verkehrungen usw., die den Kern wahrer Rätsel ausmachen, ihr Verständnis übersteigen, geben sie selbst oft auswendig gelernte und auch fehlerhafte Antworten auf ihre Fragen.

Im Alter von acht Jahren verfügen Kinder über Rätsel und formal noch komplexere Frage-Antwort-Spiele¹⁰ in der den Erwachsenen vertrauten Weise. Zur interaktiven Machtgewinnung und zur Demonstration sozialer Kompetenz ist als neues Motiv der Spaß an sprachlich generierten Möglichkeiten und Zufälligkeiten hinzugetreten. Dies ist genau der Zeitpunkt, zu dem experimentell vorgehende Untersuchungen das erste erfolgreiche Auflösen von Rätseln konstatieren. Die dabei im Dunkeln verbleibende vorausgegangene Entwicklung hat jedoch die Einübung zentraler kommunikativer Fähigkeiten ermöglicht, die in der Generierung des Sprachspiels so wichtig wie sein kognitives Substrat sind:

An erster Stelle ist dabei die Fähigkeit zu nennen, Informationen in einer kommunikativ effizienten bzw. gewollt ineffizienten Weise zu enkodieren und zu übermitteln, d.h. etwa zu entscheiden, welche distinktiven Merkmale bei gegebenen kulturellen Taxonomien geeignet sind,

einen Referenten zu identifizieren, bzw. zu verschleiern; wie tangential diese Merkmale sein dürfen, ohne daß die Beschreibung unwahr wird, und wie tangential sie sein müssen, um die erzeugte Spannung zu maximieren. Mindestens ebenso wichtig ist jedoch die Fähigkeit, sprachlich interaktive Kontrolle auszuüben, d.h. andere mit Hilfe des Sprachspiels in die Interaktion einzubeziehen und ihre fortdauernde Beteiligung zu sichern, ihnen sogar das Format für ihre Beiträge zuzuspielen und den Ablauf der Kommunikation über mehrere Züge vorherzusehen und zu planen – auch dies eine essentielle Voraussetzung für das Gelingen des Sprachspiels.

6. Rollenspiele in sprachsoziologischer Sicht

Einen vielleicht noch grundlegenden Bestandteil kommunikativer Fähigkeiten, den die Entwicklung von Sprachspielen zu identifizieren erlaubt, sofern sie mit einem hinreichend reichhaltigen, nicht reduktiven theoretischen Instrumentarium beschrieben wird, soll die Analyse eines letzten Beispiels verdeutlichen. Es handelt sich um die Fähigkeit, interpretative Rahmen für die ablaufende sprachliche und nicht-sprachliche Interaktion zu generieren, d.h. im einzelnen:

- die Unterscheidung zwischen verschiedenen (faktischen, normativen, fiktionalen usw.) Mitteilungsförmlichkeiten, zwischen prästendierten und ernsthaften Ansprüchen einer Äußerung für sich und andere zu treffen und aufrechtzuerhalten, und
- die dabei eingegangenen konversationellen Verpflichtungen einzulösen, bzw. sich mit anderen die Verantwortung für den Vorgang der Interpretation zu teilen, – in anderen Worten – die Verständigung zu sichern.

Um vieles deutlicher als in den Sprachspielen von konventionellem Format wird dieser Aspekt bei der Analyse der Entwicklung von Episoden besonders der dramatischen Fiktion, des Rollenspiels. Hier betrifft die für das Sprachspiel definitorische kognitive Manipulation die Beziehung jeder einzelnen Äußerung der Episode zu ihren Verwendungskontexten. Der Sprecher baut Signale in seine Äußerung ein (aus einem komplexen System linguistischer Markierungen), die allen Beteiligten zu entscheiden erlauben, auf welchen Kontext sie sich gerade bezieht (Auwärter/Kirsch 1982a). Nur die Anwendung bestimmter Regeln garantiert den Teilnehmern am Spiel die Erzeugung (längerer) Episoden dramatischer Fiktion (während narrative und argumentative Episoden ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen).¹¹

Auch für das Rollenspiel läßt sich wie schon bei anderen Sprachspielen ein dualer Entwicklungsverlauf nachzeichnen: progressiv in Bezug auf die Beherrschung der sprachlichen Mittel, der kognitiven und sozialen Erzeugungsregeln, und umgekehrt U-förmig in Bezug auf das spontane Vorkommen im kindlichen Sprachgebrauch. Auwärter (1983) beschreibt in einer Analyse längerer Sequenzen des Handpuppenspiels von achtzehn 3- bis 10jährigen Mädchen unterschiedliche sprachlich-konzeptuelle Mechanismen, die bei der Erzeugung fiktionaler Kontexte eingesetzt werden: 3- und 4jährige Kinder beteiligen sich am bereits eingerichteten Rollenspiel vornehmlich mit Äußerungen, die entweder noch kontextunspezifisch gültig sind, oder aber gradlinige Ankündigungen und Wünsche für das Spiel beinhalten. Die notwendigen Voraussetzungen dafür, nicht-wörtlicher Sprachgebrauch, Objektsubstitution und Als-ob-Handeln, sind den Kindern aus dem (monologischen) symbolischen Spiel durchaus vertraut.

Das Spiel der 5- und 6jährigen Kinder zeichnet sich durch die explizite Konstruktion der fiktionalen Kontexte aus. Der Anteil der Äußerungen, in denen die fiktionale Wirklichkeit eingerichtet und ausgehandelt wird, Hintergrundwissen thematisiert, die fiktionale Rolle expliziert und ihr Handeln notfalls auch aus der Rolle heraus und im Nachhinein begründet wird, kann in der Tat bis zu 45% an allen Äußerungen betragen. Diese Äußerungen gehen im Spiel der 7- und 8jährigen Kinder zugunsten eines neuen Erzeugungsmodus drastisch zurück: Fiktionale Kontexte werden nicht länger expliziert, sondern eher präsupponiert, von den fiktionalen Äußerungen selber erst induziert, und ihre Gültigkeit wird konsensuell bis auf Widerspruch oder einfache Ablösung durch neu eingerichtete Kontexte unterstellt.

Die Analyse der formalen Organisation des Rollenspiels reicht jedoch nicht aus, um diesen Entwicklungsverlauf zu erklären. Wie schon bei den zuvor behandelten Sprachspielen, liegen auch hier sowohl kognitive wie sprachliche Voraussetzungen schon lange vor, ohne daß sie im Spiel dominant werden. Neu sind bestenfalls die sozialen Aspekte, die der kooperative Umgang mit verschiedenen Wirklichkeitsordnungen erfordert.¹² Darüber hinaus muß jedoch noch ein gewichtiger affektiv-motivationaler Faktor wirksam werden, der die am Rollenspiel teilnehmenden Kinder dazu verleitet, sich immer wieder an langen (in unserer Erfahrung bis zu zwei Stunden dauernden), vielschichtigen und komplexen, zuweilen bedrohlichen Episoden bis zur Erschöpfung zu engagieren (Auwärter/Kirsch 1981).

Die Kinder konzentrieren ihre Aufmerksamkeit auf ein begrenztes Stimulusfeld, halten sich an unausgesprochene Regeln, ordnen ihre persön-

liche Erfahrung und ihr Selbstgefühl dem kooperativen Geschehen unter. Ihr Verhalten wird verständlicher, wenn man in ihrem Spiel eine gewisse Affinität zu den hier untersuchten Phänomenen bemerkt. Denn die Beteiligten am Rollenspiel inszenieren vor allem kommunikative Prozesse, soziale Realität, normative Zusammenhänge: Anfangs sind es wohlvertraute Episoden, Routinen, in denen man selbst auch im Alltag der Handelnde ist, später durchaus auch solche, von denen die Kinder als Handelnde faktisch immer ausgeschlossen sind.¹³

Dabei ist die Brüchigkeit ihrer Inszenierung nicht nur ein Zeichen mangelnder Kompetenz sondern durchaus auch beabsichtigt. Rascher Szenen- und Rollenwechsel, freiwillig eingebaute Hindernisse und Komplikationen deuten darauf hin. Im Zentrum der (kognitiven) Anstrengungen der Spieler muß noch etwas anderes stehen als eine – wie unvollkommen auch immer gelungene – Assimilation der Wirklichkeit. Ihr Spiel ist eine Abstraktion, eine Distanzierung von partikulären Erfahrungen, die kondensiert und generalisiert erscheinen. Nicht das Lernen von Inhalten, der Erwerb konkreter sozialer Erfahrung, das Austesten kodifizierter normativer Strukturen stehen im Vordergrund, sondern die Einübung ganz bestimmter kommunikativer Prozeduren:

- die Sicherung der Verständigung angesichts der Brüchigkeit des Geschehens (Konsensus),
- die Sicherung der Kooperation trotz belastender und negativer Implikationen für den einzelnen (Reziprozität), und
- die Sicherung der Interpretierbarkeit des Geschehens auf dem Hintergrund von Ungewißheit und Unkenntnis (Sinnhaftigkeit).

Darin liegt die eigentliche Bedeutung des Rollenspiels für Entwicklungstheorien ebenso wie für die Sprachwissenschaft im allgemeinen (und eine tiefere Begründung seiner Inklusion unter die Kategorie der "Sprachspiele"): Die Analyse des Rollenspiels ist geeignet, die Entwicklung unseres Umgangs mit sprachlichen Kontexten, mit anderen an der Interaktion Beteiligten und mit der wahrgenommenen, intersubjektiv validierten Welt exemplarisch zu beleuchten.

Sprachspiele sind vorgeprägte, "geschützte" Formen, kommunikative Beteiligung und Verpflichtung zu organisieren; sie ermöglichen es dem einzelnen, sprechsituationale Macht auszuüben und die eigene Kompetenz unter Beweis zu stellen. Sprachspiele erlauben die indirekte Thematisierung kultureller Werte und Gegenwerte und erleichtern dadurch die konsensuelle Validierung der angewandten Kategorisierungsschemata und Interpretationsmuster. Ihr Entwicklungsverlauf und ihre Affinität zu bestimmten Phasen der kindlichen Entwicklung weist sie als

privilegierte Sozialisations- und Akkulturationsvehikel aus, die ein weit intensiveres Forschungsinteresse als bislang angenommen verdienen.

Anmerkungen

- 1 Sieht man einmal von den psychoanalytischen Ansätzen ab, die die Funktion des Spiels bei der Bewältigung der (psychischen) Realität in den Vordergrund stellen (S. Freud, E.H. Erikson), so wird die Forschung zur Entwicklung des kindlichen Spiels heute noch durch den Gegensatz zwischen den kognitiv-strukturalistischen und den anthropologisch begründeten Ansätzen bestimmt. Während erstere im Spiel in unterschiedlichem Ausmaß eine wenn auch lehrreiche so doch unvollkommene Anpassung des Kindes an die Wirklichkeit sehen, stellen letztere den Aspekt der Transformation und Erzeugung von (sozialer) Realität in den Vordergrund. Insbesondere die auf J. Huizinga, R. Caillois und G. Bateson zurückgehende anthropologische Tradition gewinnt – etwa in ihrer Weiterführung durch Goffman (1974), Garvey (1977) oder Schwartzman (1979) – zunehmend Einfluß auf die Analyse der Entwicklung kommunikativer Spiele.
- 2 Diese Unterschiede können annäherungsweise durch folgende Beispiele (aus Enzensberger 1983) illustriert werden:

Schickle Scheckle, Bohnensteckle, Schnellebelle, Trillebille, Gnappe, Knolle, Knopf. (Phonologische Alterationen)

Es hat mir träumt, es hätt mir träumt,
es hätt mir zweimal ds selbe träumt.
Ist das net überträumt,
wenns eim träumt, es hätt eim träumt,
es hätt eim zweimal ds selbe träumt? (Syntaktische Inklusionen)

Dunkel wars, der Mond schien helle, Schnee lag auf der grünen Flur,
als ein Wagen blitzeschnelle langsam um die Ecke fuhr.
(Semantische Oppositionen)

Sechs mal sechs ist sechsenddreißig und die Kinder sind so fleißig
und der Lehrer ist so faul wie ein alter Droschkengaul. (Umkehrung
kultureller Standards)
- 3 Diese Entwicklung soll am Beispiel des Pharaos illustriert werden, dessen Herz in der biblischen Überlieferung nach einer schlimmen Plage zu Stein wurde. Diese Metapher wurde etwa in der folgenden Weise von den befragten Kindern erklärt:

"Der Herrgott, eine Hexe, verwandelte sein Herz in einen Stein" (5 Jahre)
"Der Pharao lebte in einem Schloß aus Stein" (6 Jahre)
"Er hatte Muskeln, hart wie Stein" (8 Jahre)
"Er wurde böse und dumm" (9 Jahre)
"Er wollte Leid mit Leid vergelten" (12 Jahre)
"Er hatte kein Mitleid, er konnte nichts mehr empfinden" (14 Jahre)
- 4 Winner (1979) filtert aus den protokollierten spontanen Äußerungen eines Kindes z.B. folgende nach strengen Kriterien metaphorisch verwendete Ausdrücke heraus:

- “Stiefel” (mit 2;4 Jahren zu einem Korb, in den es seinen Fuß steckt)
 “Horn” (mit 2;6 über einen Korken, auf dem es “tut-tut” bläst)
 “Tunnel” (mit 2;7 während es unter einem Kabel hindurch kriecht)
- 5 Ein Beispiel für Witze auf der Basis sprachlicher Ambiguitäten:
 “Der Kunde: Ich möchte bitte Rumkugeln! Der Konditor: Gerne, aber muß das hier sein?” (Tiefenstrukturelle Ambiguität)
- Varianten dieses Witzes mit unauflösbarer bzw. ungenügender Inkongruenz sind etwa:
 “Ich möchte bitte Rumkonfekt! Gerne, aber muß das hier sein?”
 “Ich möchte bitte Rumkugeln! Gerne, was darf es noch sein?”
- 6 Frühe Beispiele schließen etwa ein:
 “Schuh!” (lachend, über ein Nachthemd, in dem der Fuß steckt, mit 1;4)
 “Kuh macht muh, Mami macht mamuh, Papi macht papuh!” (lachend, mit 1;8)
- 7 Erst eine extensive und minutiöse Fallanalyse ist eigentlich in der Lage, die Feinheiten in Aufbau, Ablauf und Wirkungsweise eines Witzes zu erfassen, anhand derer die Entwicklung kindlicher Fähigkeiten beschrieben werden müßte (exemplarisch dazu Sacks 1974 und 1978).
- 8 Eine prototypische Sequenz lautet:
 “Was hat acht Räder und rollt? Rollschuhe!”
 “Was hat zwei Räder und Pedale? Ein Fahrrad!”
 “Was hat vier Räder, keine Pedale und ein Steuerrad? Ein Auto!”
 “Was hat vier Beine und kann rennen? Ein Mustang!”
 “Was hat drei Räder und Pedale? Ein Dreirad!”
 “Was hat vier Beine und kann nicht laufen? Ein Stuhl!”
 “Was hat zwei Beine, es kann laufen? Ein Affe!”
- 9 Die paradoxen Rätsel-Vorformen der 5- und 6jährigen Kinder kommen nur in manchen Kulturkreisen vor. Sutton-Smith (1976) sieht diese Affinität durch Sozialisationspraktiken gestiftet, die auf Instruktion durch Autoritätsfiguren und öffentliches Ausfragen großen Wert legen. Im Rätsel wird diese Routine mit ihren willkürlichen und beschämenden Aspekten parodiert und bewältigt. Tatsächlich liegt der Höhepunkt der Entwicklung auch dieses Sprachspiels in den frühen Schuljahren.
- 10 Etwa die unter der Bezeichnung “knock-knocks” bekannten Fünfzeiler, die sich meist phonologische Ambiguitäten zunutze machen:
 “Knock, knock!” – “Who is there?” – “Anita” – “Anita who?” –
 “I need another kiss, baby!”, bzw. – “Rita” – “Rita who?” –
 “Read a good book lately!”
- 11 Angesichts der hinreichend bekannten Schwierigkeiten, protokollierte Sequenzen kindlicher Interaktion so zu transkribieren, daß die Bedeutung einzelner Äußerungen in ihrem Bezug zum Kontext vom Leser rekonstruiert werden könnte, soll hier auf die Darstellung eines Beispiels verzichtet werden. Sie würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Eine Analyse einer längeren zusammenhängenden Sequenz kindlichen Handpuppenspiels aus soziologischer Perspektive liegt in Auwärter/Kirsch (1982b) vor.

- 12 Zur Entwicklung des interaktiven Substrats des Rollenspiels in der frühen und mittleren Kindheit vgl. Auwärter/Kirsch (1984).
- 13 Der Rückgang des Rollenspiels im aktiven Sprachgebrauch der späten Kindheit ist sicherlich auch dadurch begründet, daß Kinder in unserer Kultur mit der frühen Adoleszenz im gängigen Verständnis zu kompetenten Handlungspartnern werden, die mindestens potentiell als Handelnde in allen denkbaren sozialen Kontexten auftreten. Ein Handelnder kann soziale Wirklichkeit kaum gleichzeitig erleben und inszenieren, zumindest nicht ohne daß seine dramaturgischen Fähigkeiten seiner allgemeinen Handlungs-kompetenz zugeschrieben würden.

Literatur

- Auwärter, Manfred (1983): Kontextualisierungsprozesse für Äußerungen bei Kindern unterschiedlicher Entwicklungsstufen; in: Boueke, D./W. Klein (Hg.), Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen: Narr 1983, S. 75-95.
- Auwärter, Manfred/Edit Kirsch (1981): Kein Kinderspiel: Der Erwerb des Alltags im Kindergarten; in: Kursbuch 63: Spielregeln. Berlin: Rotbuch-Verlag 1981, S. 101-119.
- (1982a): Die Generierung fiktionaler Realität im kindlichen Handpuppenspiel; in: Soeffner, H.G. (Hg.), Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie. Tübingen: Narr 1982, S. 91-114.
- (1982b): Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten: Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in der frühen Kindheit; in: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 273-298.
- (1984): Zur Ontogenese der sozialen Interaktion: Eine strukturtheoretische Analyse; in: Edelstein, W./J. Habermas (Hg.), Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984, S. 167-219.
- Bauman, Richard (1975): Verbal Art as Performance; in: American Anthropologist 77 (1975), S. 290-311.
- Cazden, Courtney B. (1975): Play with Language and Metalinguistic Awareness; in: Winsor, C.B. (Hg.), Dimensions of Language Experience. New York: Agathon Press 1975.
- Enzensberger, Hans M. (1983): Allerleirauh: Viele schöne Kinderreime. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1961, Darmstadt: Büchergilde 1983.
- Gardner, Howard E. (1980): Children's Literary Development: The Realms of Metaphors and Stories; in: McGhee, P.E./A.J. Chapman (Hg.), Children's Humour. Chichester: Wiley 1980, S. 91-118.
- Garvey, Catherine (1977): Play. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1977. Dt.: Spielen. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Goffman, Erving (1974): Frame Analysis. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1974. Dt.: Rahmen-Analyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977.

- Hakes, David T. (1982): The Development of Metalinguistic Abilities: What Develops? In: Kuczaj II, St.A. (Hg.), *Language Development Bd. 2*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum 1982, S. 163-210.
- Horgan, Dianne (1981): Learning to Tell Jokes: A Case Study of Metalinguistic Abilities; in: *Journal of Child Language* 8 (1981), S. 217-224.
- McDowell, John (1976): Riddling and Enculturation: A Glance at the Cerebral Child; in: *Working Papers in Sociolinguistics* 36. Austin, Tx: Southwest Educational Development Laboratory 1976, S. 1-16.
- McGhee, Paul E. (1980): Development of the Creative Aspects of Humour; in: McGhee, P.E./A.J. Chapman (Hg.), *Children's Humour*. Chichester: Wiley 1980, S. 119-139.
- Opie, Iona/Peter Opie (1959): *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford: Clarendon Press 1959.
- Ortony, Andrew/Ralph E. Reynolds/Judith A. Arter (1978): Metaphor: Theoretical and Empirical Research; in: *Psychological Bulletin* 85 (1978), S. 919-943.
- Piaget, Jean (1932): *Le Jugement Moral Chez L'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. Dt.: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973.
- (1946): *Imitation, Jeu et Rêve*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Dt.: *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett 1969.
- Sacks, Harvey (1974): An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation; in: Bauman, R./J. Sherzer (Hg.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press 1974, S. 337-353.
- (1978): Some Technical Considerations of a Dirty Joke; in: Schenkein, J. (Hg.), *Studies in the Organisation of Conversational Interaction*. New York: Academic Press 1978, S. 249-270.
- Sanches, Mary/Barbara Kirshenblatt-Gimblett (1976): Children's Traditional Speech Play and Child Language; in: Kirshenblatt-Gimblett, B. (Hg.), *Speech Play*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press 1976, S. 65-110.
- Schwartzman, Helen B. (1979): *Transformations: An Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum 1979.
- Shultz, Thomas R. (1976): A Cognitive-Developmental Analysis of Humour; in: Chapman, A.J./H.C. Foot (Hg.): *Humour and Laughter*. Chichester: Wiley 1976, S. 11-36.
- Sutton-Smith, Brian (1970): Psychology of Childlore: The Triviality Barrier; in: *Western Folklore* 29 (1970), S. 1-8.
- (1972): *The Folkgames of Children*. Austin, Tx.: University of Texas Press 1972.
- (1976): A Developmental Structural Account of Riddles; in: Kirshenblatt-Gimblett, B. (Hg.), *Speech Play*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press 1976, S. 111-119.
- Winner, Ellen (1979): New Names for Old Things: The Emergence of Metaphoric Language; in: *Journal of Child Language* 6 (1979), S. 469-491.
- Wolfenstein, Martha (1954): *Children's Humour: A Psychological Analysis*. Glencoe, Ill.: Free Press 1954.